

## **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA GRADUADOS EN PEDAGOGÍA (ECEG-P)**

### ***DESIGN AND VALIDATION OF THE SPECIFIC COMPETENCES FOR GRADUATES IN PEDAGOGY SCALE (ECEG-P)***

Jesús **García-Álvarez**<sup>1</sup>

Mar **Lorenzo Moledo**

Ana **Vázquez-Rodríguez**

Universidad de Santiago de Compostela.

España

### **RESUMEN**

La introducción del enfoque de aprendizaje por competencias, consecuencia del proceso de convergencia europea, ha supuesto para el titulado en Pedagogía una mayor profesionalización de su formación. No obstante, dicho planteamiento requiere de procesos de revisión y evaluación que garanticen un vínculo efectivo entre la oferta educativa y el mundo laboral. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es abordar el diseño y validación de la Escala de Competencias Específicas para Graduados en Pedagogía (ECEG-P). En el estudio participaron 275 egresados del Título de Grado en Pedagogía de la Universidade de Santiago de Compostela. Se analizaron las propiedades psicométricas de la ECEG-P por medio de análisis factoriales, análisis de

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Jesús García-Álvarez: Rúa Xosé María Suárez Núñez, S/N, Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Vida), Universidade de Santiago de Compostela, 17582-Santiago de Compostela. Correo-e: [jesus.garcia.alvarez@usc.es](mailto:jesus.garcia.alvarez@usc.es), web: <http://www.usc.es/esculca/>

correlaciones, y fiabilidad a través del alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos informan de una estructura compuesta por dos factores, con un valor de alfa de Cronbach superior a .96 en ambos casos. Las correlaciones entre las competencias específicas y el nivel de ajuste de la formación a las necesidades del mercado laboral son significativas, apoyando la validez de constructo de la escala. Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .98, evidenciando la consistencia interna del instrumento. En conclusión, los resultados aconsejan la utilización de la ECEG-P en el estudio de las competencias específicas del graduado en Pedagogía.

**Palabras clave:** educación superior; competencia; pedagogía; graduados; validación.

## ABSTRACT

The introduction of the competency-based learning approach as a consequence of the European convergence process, has meant for the graduate in Pedagogy a greater professionalization of their training. However, this approach requires processes of review and assessment that guarantee an effective link between the educational provision and the world of work. In this context, the aim of this paper is to design and validate the Specific Competences for Graduates in Pedagogy Scale (ECEG-P). The study involved 275 graduates in Pedagogy from the University of Santiago de Compostela. The psychometric properties of the ECEG-P were examined through factor analysis, correlation analysis, and reliability (Cronbach's alpha). The results report a two-factor structure, with a value of Cronbach's Alpha above .96 in both cases. The correlations between the specific competences and the level of adjustment of the training to employment are significant, supporting construct validity of the scale. Cronbach's alpha values of .98 were obtained, highlighting the internal consistency of the instrument. In conclusion, the results suggest the use of the ECEG-P in the study of the specific competences of the graduate in Pedagogy.

**Key Words:** higher education; competence; pedagogy; graduates; validation.

## Introducción

En las últimas décadas hemos sido testigos del papel fundamental que, con la Declaración de Bolonia (1999), han adquirido las competencias en la modernización de la oferta formativa de las universidades. Uno de los cambios principales auspiciados por esta reforma ha sido la necesidad de poner el foco de atención en los aprendizajes de los estudiantes y, más concretamente, en sus resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias. En este proceso de transfiguración de los modelos de formación universitaria se han realizado notables esfuerzos en la definición de las competencias que el estudiante debe adquirir, es decir, lo que conocerá, comprenderá y será capaz de demostrar al concluir sus estudios (Comisión Europea, 2015).

El sistema universitario constituye el resorte principal y ejerce su responsabilidad como uno de los actores centrales en la incorporación de los graduados al mundo laboral. Consecuencia de su propia redefinición, a la universidad se le asigna la tarea de concretar unos indicadores propios sobre empleabilidad, replanteándose la función social que venía desarrollando. No debemos

olvidar que los títulos universitarios, hasta ahora condición indispensable para acceder al mercado de trabajo, en el marco de la globalización y la crisis económica han dejado de ser un instrumento suficiente para la inserción (Mok y Neubauer, 2016), derivando en el fortalecimiento de una formación basada en competencias.

En este proceso de cambio, la flexibilidad, funcionalidad, eficiencia, innovación y competitividad pasan a ser los nuevos requisitos de la formación universitaria. Ante una economía basada en el uso e incorporación de un conocimiento diverso, abierto, que se renueva con inusitada rapidez, y es fuente de innovación en el contexto productivo (Peters, Liu y Ondercin, 2012), la educación universitaria requiere de una actualización constante en sus estrategias. A través de programas de estudio más comprensivos debe proporcionar a sus estudiantes las oportunidades necesarias para alcanzar sus objetivos profesionales. Es así como emerge una propuesta diferente cuya base es la adaptación de la formación universitaria a las dinámicas de trabajo actuales, esto es, el enfoque de formación por competencias.

Este nuevo escenario, que no es ajeno al profesional de la Pedagogía, está influido por la creciente importancia de la educación y la formación dentro del marco de políticas sociales y económicas más integradoras en la Unión Europea. Como cualquier otro ámbito, ha de prestar especial atención al ajuste entre formación académica y necesidades del entorno.

Al respecto, conviene recordar que las competencias constituyen un nexo indispensable entre ambas realidades (universidad-empresa), en la medida en que permiten identificar los perfiles profesionales requeridos, además de aquellos que aún no se han abierto en el mercado y que podrán llegar a ser deseables. En este sentido, las competencias específicas posibilitan una mayor definición de estos perfiles, por cuanto su desarrollo y aplicación conecta con los ámbitos profesionales de referencia asociados a cada título.

Abordar la investigación desde la perspectiva de las competencias específicas es un aporte necesario, pues la mayor parte de los análisis se centran en aquellas de carácter transversal. La escasa bibliografía sobre competencias específicas del graduado en Pedagogía nos obliga a recurrir a trabajos que, aun aportando interesantes resultados, se focalizan en el estudio de la utilidad percibida por los pedagogos en base a las competencias transversales o genéricas. Razón de ello es la dificultad existente para realizar análisis de un conjunto de competencias demasiado extenso, lo que se añade a la falta de consenso sobre qué competencias específicas han de configurar su perfil profesional. Así, el interés investigador se ha centrado únicamente en las competencias genéricas, puesto que son compartidas por todas las titulaciones (permiten análisis comparativos); se vinculan, no solo al ámbito académico, sino también al social y laboral (promueven análisis más amplios); y porque tienen un mayor atractivo para las empresas (Riesco, 2008).

Con todo, la educación universitaria debe enfrentarse al reto de identificar cuáles son las competencias que han de ser desarrolladas para formar a un buen profesional, cuáles son las que harán del estudiante un futuro trabajador eficiente y eficaz, y cómo han de ser evaluadas (Oliveros, 2006). Esta motivación justifica el propósito de nuestro trabajo, identificar qué competencias específicas definen el perfil profesional de los pedagogos en el contexto español, validando una escala que permita realizar mediciones, en términos de utilidad, de su desarrollo profesional. Para ello, contamos con una muestra de egresados del Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Así, nos planteamos resolver los siguientes objetivos: a) diseñar una escala para medir la percepción de los pedagogos respecto de sus competencias y la utilidad que le confieren para su desarrollo profesional; b) evaluar la validez de constructo analizando su estructura factorial y las correlaciones que se establecen con otras variables; y c) evaluar su fiabilidad.

Teniendo en cuenta que nos encontramos ante un título que habilita para el desarrollo profesional, estamos en condiciones de afirmar que el diseño y validación de la Escala de Competencias Específicas para Graduados en Pedagogía (ECEG-P), permite avanzar en la

definición de una serie de competencias específicas cuyo análisis es imprescindible para una conexión efectiva entre los mundos académico y laboral.

Creemos que este estudio puede suponer una contribución sustantiva en el campo de la Pedagogía Laboral, ya que las posibilidades de inserción de estos titulados están muy relacionadas con su capacidad para gestionar un proyecto profesional propio, que incluye aquellas competencias que les permiten afrontar de forma exitosa la planificación de su futura inserción laboral. En este sentido, la escala puede ser aplicada a los profesionales de la Pedagogía formados en otras universidades, permitiendo a las instituciones llevar a cabo los cambios oportunos sobre sus planes de estudio con el fin de ajustar más, si es posible, el vínculo universidad-realidad laboral. Y es que se trata de un vínculo prioritario ante una sociedad en la que todavía predominan elevados niveles de incertidumbre y precariedad laboral.

## La relevancia de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

La implementación del enfoque por competencias supone situar la educación superior conforme a las necesidades que la realidad sociolaboral demanda. Se concibe, pues, como una interesante propuesta para acomodar la formación universitaria a la altura de los nuevos tiempos. No obstante, y a pesar de que en los últimos tiempos hemos asistido a un esfuerzo por organizar la oferta formativa tras el proceso de convergencia europea, no se ha prestado la atención necesaria al cambio cultural y cualitativo que representa para la universidad y los docentes, la incorporación de este nuevo enfoque educativo (López, Benedito y León, 2016).

El Proyecto *Tuning*, referencia básica en materia de competencias dentro del EEES, realizó un importante trabajo en su definición y descripción, identificando diferentes líneas de abordaje que facilitan los programas de análisis de los títulos académicos (González y Wagenaar, 2003). Asimismo, propone una de las clasificaciones más extendidas en la investigación sobre competencias, dividiéndolas en dos grupos. Por una parte, las competencias genéricas o transversales, comunes a cualquier titulación (capacidad para aprender, de adaptación, de trabajo en equipo, de resolución de problemas, entre otras); y por otra, aquellas de carácter más específico, que se relacionan directamente con cada área de estudio. En este sentido, la combinación de la transversalidad con la especificidad de las competencias es la pieza central para la configuración de un enfoque integral de formación, capaz de conectar lo laboral y lo educativo, con especial énfasis en la mejora del capital humano como fuente de innovación (Ruiz-Morales, García-García, Biencinto-López y Carpintero, 2017; Wagenaar, 2019).

Es preciso, en este nuevo contexto, que el sistema universitario identifique y defina claramente las acciones a acometer. Identificar y definir unidades de competencia directamente vinculadas al ámbito laboral, pone el acento en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimiento (Pons, 2010). Esta condición implica analizar las brechas existentes entre las competencias propiamente laborales y los conocimientos, habilidades y actitudes con las que egresan los estudiantes.

En los últimos años, el debate político acerca de la relación entre educación superior y mercado laboral se ha centrado en el imperativo de fomentar la empleabilidad de los graduados, convirtiéndose en una misión institucional de la educación superior (Suleman, 2018). En diversos estudios realizados sobre el mercado de trabajo, se observa que los empleadores exigen competencias a los profesionales que les permitan enfrentarse a los nuevos requerimientos laborales, concretamente el trabajo en equipo, adaptación a los cambios, resolución de

problemas, responsabilidad en el trabajo, creatividad, autonomía, o pensamiento crítico (Palmer, Montañó y Palou, 2009; Paul, Teichler y Van der Velden, 2000; Teijeiro, Rungo y Freire, 2013).

Para los empleadores, estas competencias, amén de favorecer el aprendizaje permanente, permiten conectar los perfiles formativos con las necesidades y requerimientos del mundo productivo. Hasta ahora, la enseñanza universitaria se habría centrado en la transmisión de contenidos disciplinares manifestando la intención de ampliar la formación más allá de la mera preparación científica y técnica. Además, la valoración de empleadores y académicos no coincide a la hora de identificar competencias clave (González y Wagenaar, 2003) y, en consecuencia, no se definen de forma coherente los perfiles académico-profesionales de los egresados (Santos Rego, Lorenzo y Vázquez-Rodríguez, 2018).

Y es que la empleabilidad de este colectivo requiere una permeabilidad mayor de la universidad ante las demandas sociales. Es difícil participar en un debate sobre formación para el empleo sin hacer referencia a las competencias como instrumento de respuesta ante las dificultades que la globalización tecnológica y económica ha impuesto sobre la relación entre cualificación y formación profesional. Los cambios en la organización del trabajo y la estructura de los empleos han modificado el currículo académico y han supuesto una importante oportunidad para adaptar la formación a las características de las diversas ocupaciones (Wagenaar, 2019).

Por su parte, las competencias contribuyen al desempeño profesional de un amplio grupo de empleos (polivalencia) y permiten la transferibilidad entre uno y otro, constituyendo tarea vital que el análisis de estas incluya criterios de evaluación que adviertan del alcance y resultados del aprendizaje. Cabe destacar que una de las razones para contratar graduados pasa porque su perfil pueda ajustarse a puestos de trabajo donde las habilidades específicas, el conocimiento y las cualificaciones adquiridas en la educación superior son el principal requisito. Baste, como muestra, las cualificaciones relacionadas con la ingeniería o las tecnologías de la información y la comunicación o, en general, los mercados especializados donde los empleadores tienen grandes dificultades para contratar a personas con experiencia y habilidades adecuadas, ocasionando que la empresa acabe asumiendo la formación para su ajuste al puesto de trabajo (Pollard et al., 2015).

La enseñanza universitaria ha de concebirse hoy como un proyecto sociolaboral que no concluya en la formación profesional. Es necesario que estudiantes y egresados aseguren la oportunidad de crear un proyecto laboral sólido y coherente en un contexto en el que la mediación entre universidad y empleo presenta ciertas dificultades a la hora de organizar el proceso formativo para la transición al mundo del trabajo. El hecho de no poder asegurar la integración laboral de sus egresados hace que sea cuestionada como medio de movilidad laboral de los sujetos (Mok y Neubauer, 2016), pero también como medio de arbitraje entre demandantes y ofertantes de empleos.

Así, entendemos que la educación superior es un instrumento con el potencial necesario para dotar a nuestro sistema de las competencias necesarias hacia el logro del éxito en una economía global. Sin olvidar, para ello, la tarea de desarrollar un cuadro coherente de indicadores que permita controlar los resultados en el ámbito educativo, especialmente en el universitario. Así pues, la evaluación de competencias en educación superior constituye un desafío toda vez que pretende asegurar la creación y gestión, por parte de las organizaciones, del conocimiento necesario para la optimización de su actividad (Conchado, Carot y Bas, 2015).

La transmisión de competencias a través del desarrollo de acciones formativas ha de basarse en la práctica, es decir, debe relacionarse con situaciones de trabajo que proporcionen sentido a la propia competencia. A su vez, ha de orientarse hacia procesos de aprendizaje que favorecen la acción del que en ellos participa, tomando como referente la escena organizativa en la que la situación de trabajo es situación de aprendizaje. Enfoque, este último, que contribuye a la transformación estructural del mundo laboral, así como a la necesidad de contextualizar la formación profesional, exigiendo modificaciones a escala técnica, económica y social que repercuten en las formas de organizar el trabajo y, por tanto, en la cualificación y competencias necesarias y/o requeridas (Tejada y Navío, 2005). Es evidente que las competencias son un

elemento clave en la inserción laboral de los graduados, así como que el mercado laboral demanda profesionales con competencias muy diversas.

## **Las competencias específicas en el perfil profesional de los graduados en Pedagogía**

En términos generales, las competencias específicas se caracterizan por presentar un fuerte vínculo con el conocimiento de la disciplina a la que se asocian y, por consiguiente, con el contexto profesional de referencia (González y Wagenaar, 2003). En la práctica, el principal catalizador de estas competencias son las diversas materias que componen un plan de estudios. De manera concreta, son las responsables de la creación de las condiciones necesarias para que cada estudiante adquiera, a medida que asciende de nivel, los conocimientos y habilidades propios de su perfil.

Hasta la fecha, la literatura científica se ha detenido en el análisis de las competencias que resultan transversales a varias disciplinas. Es así como podemos concluir la ausencia de estudios en la identificación y establecimiento de competencias específicas con el propósito de validar un perfil profesional propio para los pedagogos. No obstante, si quisiésemos considerar un conjunto determinado de competencias específicas para los graduados en Pedagogía, debemos tener en cuenta la clasificación recogida en el Libro Blanco del Título en Pedagogía (ANECA, 2004), que hace referencia a un perfil profesional general que integra todas las competencias esperables y deseables en un graduado en esta titulación. La mencionada clasificación pretendía servir de orientación para las universidades en la adaptación de los títulos al EEES, por lo que la ordenación de las enseñanzas y, por ende, de las materias, evidencia que el desarrollo de estas competencias es diferencial y contextual.

Las competencias específicas hacen referencia expresa a los contextos propios de desarrollo profesional, y si algo caracteriza a los titulados en Pedagogía es la diversidad de ámbitos en los que interviene. Por su parte, la necesidad de visibilizar los ámbitos a los que cada competencia se vincula no solo aumenta la solidez de los diferentes núcleos teórico-prácticos o materias del plan de estudios, sino que –y es lo más importante– ayuda al estudiante a organizar su propio conocimiento sobre la disciplina.

Cabría esperar, que la investigación educativa se hubiese ocupado del estudio de tal cuestión. Sin embargo, las referencias con las que contamos, en relación al profesional de la Pedagogía, se centran en describir ciertas variables, bien sobre su proceso de inserción laboral o bien sobre el desarrollo de competencias de carácter genérico o transversal (Almerich, Díaz-García, Cebrián-Cifuentes y Suárez-Rodríguez, 2018; Cifuentes, Villarroel y Geeregat, 2018; Eizagirre, Altuna, Pikabea, Marko y Pérez, 2017; Jiménez Vivas, 2007; Llanes-Ordoñez, Figuera-Gazo y Tornado-Fonseca, 2017; Mafokozi, 2005; Pineda-Herrero, Agud-Morell y Ciraso-Calí, 2016; Ventura y Martínez Olmo, 2007) y no encontramos estudios cuyo objetivo se haya situado en la identificación y análisis de aquellas competencias de carácter específico asociadas a su figura profesional.

Y es que el interés por este grupo de competencias reside en su capacidad para configurar perfiles concretos, definiendo contextos específicos de desarrollo que al mismo tiempo contribuyen a configurar un corpus teórico-técnico que incide sobre el conocimiento que, tanto estudiantes como graduados, tienen sobre las salidas profesionales de su titulación. Es cierto que las competencias son un tema complejo que con frecuencia se formalizan en exceso, con listados de propósitos genéricos y poco comprometedores, tal y como señala Zabalza (2005), pero no podemos obviar que su desarrollo repercute sobre cuestiones como el conocimiento de los

recursos de acceso al empleo, formación complementaria, pruebas de evaluación, o requisitos de acceso, en definitiva, sobre la empleabilidad.

De acuerdo con esto, las competencias específicas han de ser claras, consistentes, comprensibles y vinculables directamente a un entorno real, pues uno de sus componentes básicos es la puesta en práctica de funciones, tareas, actividades o destrezas. Una concepción contraria y simplista nos llevaría a una definición débil de las mismas (suma de conocimiento de saber hacer o saber estar o aplicación de conocimientos teórico-prácticos), ante lo que ya nos previene Le Boterf (2000), recordándonos que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, sino que constituye un saber combinatorio que no se transmite, situando el centro de la competencia en el sujeto que aprende y la construye a partir de la secuencia de actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados.

Por consiguiente, cabe puntualizar que una determinada figura profesional (y en el ámbito de la Pedagogía confluyen figuras diversas), no tiene por qué mostrarse preparada para todas y cada una de las competencias recogidas, por cuanto hacen referencia a un conjunto de habilidades y conocimientos que, más allá de la universidad, se desarrollan con posterioridad en la práctica profesional. En otras palabras, las competencias específicas son imprescindibles para aplicar el conocimiento teórico y técnico de una disciplina a su área de especialización, delimitando contextos profesionales y ajustando perfiles formativos a perfiles ocupacionales. Consecuentemente, al igual que para cualquier otro profesional, son competencias que todo titulado en Pedagogía reconoce, pero que solo son plenamente asumibles con su práctica, añadiendo el componente laboral que convierte la destreza en competencia.

## Método

### *Muestra*

La escala de competencias fue administrada al conjunto de los egresados del Título de Grado en Pedagogía de la USC, mediante un muestreo intencional, un año después de terminar los estudios y acceder al mercado de trabajo (n=275). Para su cumplimentación, la escala fue enviada al correo institucional de los graduados, obteniéndose una elevada tasa de respuesta (84.81%).

La muestra está compuesta por un total de 253 mujeres y 22 hombres, de 6 promociones de titulados (desde el curso académico 2012-13 hasta 2017-18). Se encuentran en el tramo de edad de 22-24 años (76%), por lo que en su mayoría han finalizado los estudios en el tiempo formalmente estipulado para la superación del Grado.

Los ámbitos principales donde los participantes desarrollan su actividad laboral se corresponden con las salidas profesionales vinculadas a la titulación cursada. Aunque una parte importante de egresados (40%) se encuentra trabajando en otros sectores profesionales, destacando en este porcentaje los de “comercio” (16%), “hostelería y turismo” (8%), e “informática/telecomunicaciones” (4%), la mayoría se encuentra en el sector de la educación (60%).

## *Instrumento*

Se procedió con el diseño de un instrumento que constituye una escala de estimación (escala de tipo Likert) haciendo uso del catálogo de competencias específicas que tiene su origen en la propuesta desarrollada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Una vez diseñada se realizó una evaluación de sus ítems por parte de un juicio de expertos que decidió su formato final, manteniendo aquellos que se adecuaban al objetivo y adaptando los que requerían de alguna modificación.

Esta escala se inscribe en un cuestionario más amplio que recoge variables relativas a la formación e inserción laboral de los graduados en Pedagogía (situación laboral, dificultades de acceso al empleo, expectativas profesionales, entre otras). Por su interés para este trabajo, utilizamos la variable “nivel de relación empleo-estudios” con la finalidad de observar el ajuste de las competencias adquiridas con los requisitos de la ocupación actual.

El instrumento resultante, denominado Escala de Competencias Específicas para Graduadas y Graduados en Pedagogía (ECEG-P), está compuesto por un total de 21 ítems con cuatro opciones de respuesta en relación con la utilidad con la que los participantes perciben las competencias específicas del título en su desempeño laboral (1=*nada útil*, 2=*poco útil*, 3=*bastante útil*, y 4=*muy útil*). Para establecer dichos valores se ha considerado la propuesta de Hamblenton (1989) que cuantifica las respuestas de los encuestados en una escala de 1 a 4, evitando el problema de la centralidad en las respuestas.

## *Procedimiento*

A fin de facilitar la administración de la escala, y teniendo presente que la muestra a la que se dirige está compuesta por egresados que ya han accedido al mercado de trabajo, se procedió a su aplicación online a través del software informático *Survey Monkey*. Por este motivo, la escala se acompañó de una pequeña explicación a los participantes sobre las razones del estudio, informándoles de que su aportación era anónima y voluntaria, a fin de evitar el posible efecto de deseabilidad social.

## *Análisis estadísticos*

Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS versión 24, el cual facilitó la organización de la información y su posterior análisis. La estructura factorial de la escala se evaluó mediante un análisis factorial exploratorio, también se efectuó la correlación de Pearson entre la escala y otras variables de interés para el estudio y, finalmente, se analizó su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.



## Resultados

### *Análisis descriptivo de los ítems*

En un primer momento nos centramos en analizar la valoración acerca de la utilidad que los graduados en Pedagogía les conceden a las competencias específicas de su titulación. Si bien es cierto que, a diferencia de las genéricas, las específicas se asocian a los distintos perfiles formativos que componen el plan de estudios, estas disponen conjuntamente de una correspondencia directa con los contextos de actuación de referencia para este profesional. No obstante, las transformaciones en el mercado laboral nos informan de la oportunidad de cada perfil, aconsejando la realización de modificaciones en los programas formativos, a fin de crear nuevos perfiles profesionales que den respuesta a necesidades emergentes o que permitan adaptar los ya existentes a los cambios surgidos.

En nuestro trabajo hemos utilizado la ECEG-P con la finalidad de valorar la utilidad de las competencias recogidas en la escala para el empleo de los pedagogos. Como se muestra, se obtiene una valoración positiva puesto que las puntuaciones medias en la mayor parte de ellas superan la media aritmética, siendo la competencia 4 “Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas” la que alcanza una mayor puntuación (véase tabla 1).

**TABLA 1. Escala de Competencias Específicas para Graduados en Pedagogía (ECEG-P)**

Competencia	M	DT	G1	G2
<b>C1. Conocimiento del mundo educativo y laboral.</b>	2.92	.998	-.594	-.695
<b>C2. Comprensión de referentes teóricos, históricos, culturales, etc. que conforman las situaciones educativas.</b>	2.17	.945	.561	-.511
<b>C3. Diagnóstico de necesidades educativas de las personas y organizaciones.</b>	2.88	1.132	-.450	-1.251
<b>C4. Comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la formación de las personas.</b>	3.13	1.168	-.880	-.861
<b>C5. Identificación de problemas educativos y elaboración de propuestas de mejora.</b>	2.92	1.190	-.589	-1.224
<b>C6. Diseño de planes, programas y acciones adaptadas a distintos niveles del sistema educativo.</b>	2.75	1.129	-.373	-1.254
<b>C7. Diseño de medios/recursos educativos adaptados a las necesidades educativas.</b>	2.92	1.190	-.589	-1.224
<b>C8. Diseño de planes, programas, propuestas innovadoras de formación y desarrollo de profesionales.</b>	2.61	1.172	-.182	-1.447
<b>C9. Desarrollo de estrategias y técnicas para promover la participación y dinamización de grupos.</b>	2.79	1.119	-.483	-1.133

<b>C10. Aplicación y desarrollo de estrategias y técnicas de orientación en procesos educativo-formativos.</b>	2.67	1.145	-.162	-1.412
<b>C11. Desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación.</b>	2.17	1.108	.419	-1.207
<b>C12. Coordinación de intervenciones educativas con otros profesionales.</b>	2.67	1.216	-.323	-1.471
<b>C13. Evaluación de programas, planes, proyectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y medios y recursos educativo-formativos.</b>	2.38	1.113	.135	-1.337
<b>C14. Evaluación de sistemas e instituciones educativas.</b>	2.00	1.082	.599	-1.038
<b>C15. Realización de estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.</b>	2.21	1.119	.483	-1.133
<b>C16. Asesoramiento a personas y/o grupos en los procesos educativos y formativos.</b>	2.67	1.181	-.250	-1.440
<b>C17. Orientación en el diseño de proyectos profesionales.</b>	2.46	1.119	-.075	-1.378
<b>C18. Asesoramiento sobre el uso pedagógico de los medios y recursos educativos.</b>	2.63	1.150	-.226	-1.381
<b>C19. Asesoramiento sobre la integración de las TIC en los procesos educativos y formativos.</b>	2.38	1.150	.226	-1.381
<b>C20. Apoyo en el uso de las estrategias idóneas en la búsqueda de empleo.</b>	2.54	1.192	.050	-1.532
<b>C21. Diseño, desarrollo y evaluación de programas orientadores de inserción laboral.</b>	2.50	1.227	-.068	-1.591

M = Media; DT = Desviación típica; G1 = Asimetría; G2 = Curtosis

Fuente: elaboración propia

En base a la información disponible, podemos confirmar que, en su mayoría, las competencias específicas son objeto de interés para el graduado en Pedagogía. Así, en vista a los valores elevados de cada una de las competencias específicas, podemos inferir que los graduados en Pedagogía las consideran de gran utilidad en su empleo actual.

No obstante, cabe hacer mención a las competencias 14, 11 y 2, ya que son a las que menos importancia le conceden los pedagogos para su desempeño laboral. Las dos primeras, referidas a la evaluación de sistemas e instituciones educativas y al desarrollo de modelos y procesos de gestión de la calidad educativa y de la formación, próximas entre sí, nos informan de que para el egresado en Pedagogía se constituyen como competencias de menor utilidad para el desarrollo de su ocupación. Lo mismo ocurre con la competencia que atiende a la comprensión de referentes teóricos, históricos y culturales que conforman las situaciones educativas, vinculada directamente al corpus teórico del título, dejando entrever el interés de los egresados hacia una mayor orientación práctica de su formación.

Antes de proceder con el análisis factorial, ha de tenerse en cuenta que la desviación de la normalidad no repercute en los estimadores de máxima verosimilitud en tanto que sus valores se encuentran por debajo de dos en asimetría y de siete en curtosis, tal y como aconsejan Curran, West y Finch (1996).

## Análisis factorial

Antes de proceder con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la escala, se comprobó si los datos eran apropiados para su realización. Para ello se utilizó el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett. Tanto el índice KMO (.63) como la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 10352.42$ ;  $p = .000$ ) pusieron de manifiesto la adecuación de los datos para el análisis.

De este modo, hemos realizado un análisis factorial de componentes rotados a fin de agrupar los ítems en los diferentes factores que configuran la escala. Hemos procedido de este modo fundamentalmente por tres razones: 1) permite obtener la mayor discriminación alcanzada; 2) facilita la correlación entre los ítems con mayor saturación en cada factor; y 3) determina la máxima varianza de las variables observadas. Por tanto, y a fin de determinar su validez, mostramos en la tabla 2 los resultados del AFE.

**TABLA 2. Matriz de Componentes Rotados**

Ítems	Factor I	Factor II
<b>C4</b>	.953	
<b>C5</b>	.934	
<b>C7</b>	.905	
<b>C3</b>	.901	
<b>C2</b>	.793	
<b>C6</b>	.779	
<b>C16</b>	.745	
<b>C12</b>	.639	
<b>C13</b>	.634	
<b>C18</b>	.607	
<b>C20</b>		.923
<b>C21</b>		.914
<b>C19</b>		.895
<b>C14</b>		.838
<b>C17</b>		.796
<b>C11</b>		.722
<b>C10</b>		.719

<b>C8</b>		.687
<b>C1</b>		.683
<b>C9</b>		.642
<b>C15</b>		.642

Fuente: elaboración propia

La extracción inicial distingue dos (2) factores significativos que podríamos definir como: competencias vinculadas al sistema educativo (C2, C3, C4, C5, C6, C7, C12, C13, C16, y C18) y competencias vinculadas al sector de la formación en otros contextos (C1, C8, C9, C10, C11, C14, C15, C17, C19, C20, y C21). Ambos factores explican el 82.36% de la varianza, lo que pone de manifiesto una buena consistencia interna. De manera concreta, se muestran en la tabla 3 los resultados asociados a cada factor.

**TABLA 3. Resultados por factores de la ECEG-P**

<b>Factor</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>Ítems por factor</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Factor I: Competencias vinculadas al sistema educativo	41.23%	C2, C3, C4, C5, C6, C7, C12, C13, C16, y C18.	.969
Factor II: Competencias vinculadas a la formación en otros contextos	41.13%	C1, C8, C9, C10, C11, C14, C15, C17, C19, C20, y C21.	.970

Fuente: elaboración propia

En relación con el Factor I ( $\alpha=.969$ ), observamos un conjunto de 10 competencias específicas que se asocian a uno de los más destacados ámbitos profesionales de la Pedagogía, esto es, la educación formal. Tradicionalmente, el sistema educativo se ha constituido como el sector principal de inserción para estos titulados, donde encontramos un importante elenco de ocupaciones (García Aguilera, Aguilar, Delgado y Martín, 2011). Estamos, por tanto, ante un factor que se asocia al sector fundamentalmente público, haciendo de las opiniones y concursos su principal canal de acceso.

Por su parte, el Factor II ( $\alpha=.970$ ), agrupa un total de 11 competencias específicas relacionadas con la formación en contextos no formales. Actualmente, el sector de la empresa privada ha crecido de manera notable (Romero y Castelló, 2016), aglutinando, tal y como recoge la ANECA (2004), un conjunto de perfiles profesionales amplio y diverso para los titulados en Pedagogía.

En síntesis, la ECEG-P muestra un equilibrio en el número de competencias que configuran el factor vinculado a la educación formal (10) y el de competencias que se dirigen al empleo en otros contextos (11). Situación que también ponen de manifiesto estudios como el ya citado de la ANECA (2004) al señalar que el ámbito profesional que estos graduados desempeñan con mayor frecuencia es, por un lado, el relacionado con el empleo en el sistema educativo (31%), y por otro, el de la educación no formal (18%). De igual modo, la investigación realizada por Mafokozi (2005) sobre la situación profesional de los graduados en Pedagogía, evidencia que la educación reglada (orientación y coordinación de programas educativos), seguido del sector de la formación en otros contextos (formación en la empresa) son sus dos ámbitos de trabajo prioritarios.

*Análisis de las correlaciones*

Con la intención de confirmar si las competencias recogidas en la escala podían constituir un indicador del ajuste entre la formación recibida y la demandada, calculamos el coeficiente de correlación entre las competencias y la variable “nivel de relación empleo-estudios” (ver tabla 4).

**TABLA 4. Tabla de correlaciones entre competencias específicas y relación empleo-estudios**

	Nivel de relación empleo-estudios	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
<b>C1</b>	.375	.000
<b>C2</b>	.574	.000
<b>C3</b>	.457	.000
<b>C4</b>	.587	.000
<b>C5</b>	.610	.000
<b>C6</b>	.630	.000
<b>C7</b>	.610	.000
<b>C8</b>	.400	.000
<b>C9</b>	.403	.000
<b>C10</b>	.410	.000
<b>C11</b>	.516	.000
<b>C12</b>	.483	.000
<b>C13</b>	.504	.000
<b>C14</b>	.434	.000
<b>C15</b>	.357	.000
<b>C16</b>	.397	.000
<b>C17</b>	.403	.000
<b>C18</b>	.456	.000
<b>C19</b>	.360	.000
<b>C20</b>	.114	.065

<b>C21</b>	.131	.033
------------	------	------

Fuente: elaboración propia

Según se observa, a excepción de la competencia 20 relativa al uso de estrategias idóneas en la búsqueda de empleo, todas ellas correlacionan significativa y positivamente con la variable que mide el nivel de ajuste entre formación y ocupación. Empero, es probable que las condiciones del mercado de trabajo hayan influido en esta valoración pues el dominio de las estrategias de búsqueda de empleo se ve determinado por las circunstancias que caracterizan la configuración laboral actual, una explicación que cobra fuerza por cuanto la C20 es la única competencia que se asocia, de un modo u otro, con el acceso al mercado de trabajo.

Con todo, los egresados entienden que las competencias específicas del Grado en Pedagogía son de importancia para desarrollar las funciones que requiere su puesto de trabajo. En concreto, aquellos sujetos que opinan que hay una relación directa entre estudios y ocupación, también valoran positivamente las competencias específicas del título para su desempeño laboral. Ello es indicativo de que el catálogo de competencias analizadas es adecuado para los egresados que se encuentran contratados bajo alguno de los perfiles profesionales de la Pedagogía.

### *Fiabilidad*

Por último, se determinó la fiabilidad de la escala, al objeto de definir su consistencia interna; es decir, el grado en que las respuestas son independientes de circunstancias externas a la investigación. Concretamente, utilizamos el coeficiente alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems que configuran la escala, obteniéndose un  $\alpha=.980$ . Según la perspectiva de Morales (2007), una sigma igual o mayor a .85 se considera adecuada; por lo que en palabras de Fox (1981) se evidencia la exactitud de los datos en el sentido de su estabilidad, repetitividad o precisión.

## **Discusión y conclusiones**

Los cambios sociales que se han producido en el conjunto de las sociedades occidentales han sido profundos y han afectado intensamente al mercado de trabajo, la economía y los estilos de vida de los ciudadanos. La universidad actual convive con la sensación inquietante de que estas transformaciones se desarrollan a un ritmo al que su capacidad resolutoria no es capaz de responder. En este contexto, se espera de los egresados competencias que ajusten o afronten la gran variabilidad de situaciones caracterizadas por su continua transformación. Es por lo que fomentar el acceso a la orientación y la información tanto en la etapa educativa como profesional de un modo continuo que permita a estudiantes y profesionales, en cualquier momento de sus vidas, identificar sus capacidades, competencias e intereses, así como adoptar decisiones educativas, formativas y ocupacionales, se ha convertido en un importante reto para la educación superior. De manera concreta, han de considerarse actividades individuales y colectivas relacionadas con el intercambio de información, el asesoramiento, la evaluación de competencias, el apoyo, y el desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y gestión de la carrera. Así, universidades y organizaciones empresariales deberían replantear su estructura situando la

orientación académico-profesional como un importante pilar en su actividad. Esto ayudaría a las universidades a identificar un catálogo concreto de competencias que mejoraría la empleabilidad de los estudiantes, proporcionándoles las herramientas adecuadas para enfrentarse al proceso de búsqueda y acceso al empleo. En las empresas, ajustaría los perfiles profesionales a las ocupaciones, optimizando procesos formativos más coherentes y aumentando la eficiencia de la organización.

En este escenario, el análisis de las competencias específicas ha de ser un elemento a considerar por las instituciones universitarias. Debe implementarse una cultura de evaluación basada en la realización de estudios sobre competencias de carácter específico adquiridas por los estudiantes y valoradas por los empleadores, proporcionando información al sistema universitario sobre la realidad formativo-profesional de los egresados.

De acuerdo con lo anterior, el catálogo de competencias específicas desarrollado por cada universidad, al margen de la titulación, ha de ser un elemento en permanente revisión pues constituye un fiable indicador de la coherencia entre la formación impartida y demandada. De tal modo, este trabajo realiza una importante aportación al validar una escala que permite medir la percepción de los egresados en relación con la utilidad con la que perciben las competencias específicas ligadas a su titulación.

Atendiendo a los objetivos planteados en el artículo, los resultados nos informan de que hemos diseñado un instrumento de recogida de información válido y fiable (ECEG-P), que permite valorar la utilidad de las competencias específicas de los egresados en Pedagogía en el puesto de trabajo. De la misma manera, hemos evitado la posible controversia de obtener la validez a través de un único procedimiento, complementando las evidencias recogidas mediante el juicio de expertos (validez de contenido) con las procedentes de la validación de su estructura interna y de constructo, al igual que han realizado otros estudios (Martínez Clares y González Morga, 2018; Moreno-Murcia, Huéscar, Pintado y Marzo, 2019; Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez, 2018).

En estos términos, una de las contribuciones principales que se derivan de este trabajo consiste en la confirmación estadística de la validez del modelo que hemos estudiado y adaptado de la Universidad de Santiago de Compostela. El análisis factorial realizado revela que la ECEG-P está compuesto por dos factores. El primero con competencias que se vinculan al empleo en el sistema educativo, y el segundo, con competencias que tienen que ver con la formación del profesional de la Pedagogía en el ámbito de la educación no formal (formación continua, evaluación de programas, asesoramiento pedagógico, diseño de programaciones, entre otras).

Igualmente, observamos una correlación estadísticamente significativa entre la utilidad de las competencias específicas y la relación del empleo actual con los estudios cursados (a excepción de la C20). Si partimos de la evidencia de que las competencias específicas son producto de los distintos bloques teóricos que componen el plan de estudios, al tiempo que observamos que son percibidas como útiles para el desarrollo profesional, así como que la correlación formación-empleo es significativa, confirmamos un modelo de análisis que permite tanto valorar la utilidad de estas competencias en el mercado de trabajo, como aportar información del nivel de adecuación de la formación impartida a la demandada.

Sin embargo, el análisis de la validez lo hemos realizado con los egresados en Pedagogía de una única universidad, siendo una limitación que destacar en este trabajo. A pesar de que la muestra es elevada y suficiente para operar con este tipo de análisis, lo oportuno sería confirmar la validez del instrumento recopilando datos procedentes de otras instituciones universitarias.

En prospectiva, la escala diseñada podría suponer una nueva línea de investigación en relación con la utilidad de las competencias específicas para el titulado en Pedagogía, al tiempo que permitiría un análisis más exhaustivo de la formación que se oferta desde las instituciones de educación superior. A su vez, tal cuestión promovería un mayor ajuste entre los perfiles formativos

y profesionales de este grupo de titulados, contribuyendo a la clarificación de los contextos de intervención que le son propios.

En este sentido, una de las posibilidades más destacadas de la ECEG-P es el análisis de los ámbitos profesionales a los que se dirige cada una de las competencias específicas que recoge la escala, informando de los puestos de trabajo que tienen una influencia mayor en el sector profesional de la Pedagogía. Por una parte, facilitando la realización de mediciones y el establecimiento de mejoras en la propia universidad. Por otra, permitiendo la comparación entre instituciones e incluso áreas geográficas, identificando recursos, procedimientos, técnicas, etc. que puedan potenciar la inserción laboral del alumnado que egresa del título.

Por último, sería apropiado insistir en los estudios encaminados a determinar la validez de instrumentos dirigidos a medir la importancia, adquisición y/o utilidad de competencias específicas de forma que sus resultados puedan emplearse para realizar comparaciones, extrapolaciones, detectar posibles cambios en el empleo, así como ajustar la formación que se imparte en las universidades a las transformaciones del mercado laboral. En definitiva, consideramos que la ECEG-P es el instrumento adecuado para evaluar las competencias específicas de los graduados en Pedagogía, en tanto que los resultados del análisis de las propiedades psicométricas aconsejan su utilización.

## Referencias bibliográficas

- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S., y Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1), 1-21.
- ANECA. (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: Autor.
- Cifuentes, G., Villarroel, M. C., y Geeregat, O. (2018). ¿Influye la universidad en la empleabilidad exitosa de los titulados de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 207-224.
- Comisión Europea. (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Conchado, A., Carot, J. M., y Bas, M. C. (2015). Competencies for knowledge management: development and validation of a scale. *Journal of Knowledge Management*, 19(4), 836-855.
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, F. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Eizagirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., y Pérez, V. (2017). Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 259-276.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Aguilera, F. J., Aguilar, D., Delgado, M., y Martín, I. (2011). *Competencias Profesionales del Pedagogo: ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jiménez Vivas, A. (2007). Aproximación a un diagnóstico comprensivo sobre la formación y la inserción laboral en la titulación de Pedagogía de la UPSA. *Papeles Salmantinos de Educación*, 8, 95-117.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000-EPISE.



- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P., y Torrado-Fonseca, M. (2017). Competencias de acceso y desempeño del trabajo para los graduados en Pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220.
- López, C., Benedito, V., y León, M. J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. *La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. Formación Universitaria*, 9(4), 11-22.
- Martínez Clares, P., y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262.
- Mafokozi, J. (2005). Percepción de la situación socioprofesional inicial del futuro titulado/a en pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 513-541.
- Mok, K. H., y Neubauer, D. (2016). Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility. *Journal of Education and Work*, 29(1), 1-12.
- Morales, P. (2007). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Pintado, R., y Marzo, J. C. (2019). Diseño y validación de la escala de apoyo a la autonomía en educación superior: relación con la competencia laboral del discente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 116-130.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Palmer, A., Montañó, J. J., y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Paul, J. J., Teichler, U., y Van der Velden, R. (2000). Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, 35(2), 309-319.
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I., y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempo de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168.
- Peters, M. A., Liu, T., y Ondercin, D. J. (2012). *The Pedagogy of the Open Society. Knowledge and the Governance of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pollard, E., Hirsh, W., Williams, M., Buzzeo, J., Marvell, R., Tassinari, A., y Ball, C. (2015). *Understanding employers' graduate recruitment and selection practices*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-16.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez Esteban, A., y Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Romero, J. M., y Castelló, A. (2016). Redefiniendo los campos de inserción laboral del pedagogo. *Revista Curriculum*, 29, 21-34.
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE*, 23(2), 1-15.
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76(2), 263-278.
- Teijeiro, M., Rungo, P., y Freire, M. J. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*, 34, 286-295.

- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(37), 1-15.
- Ventura, J., y Martínez Olmo, F. (2007). Inserció laboral i empleabilitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior: el cas de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educacio*, 32, 99-117.
- Wagenaar, R. (2019). REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A Blueprint for Student-Centred Learning. Groningen: University of Groningen.
- Zabalza, M. A. (2005). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

**Fecha de entrada:**7 julio 2019

**Fecha de revisión:**27 diciembre 2019

**Fecha de aceptación:**29 diciembre 2019